



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul
Brasil

Seffner, Fernando; Ferreira da Silva, Luciano
"Mind the trap": o menino, a escola e a folha de alface
Educação, vol. 39, núm. 3, septiembre-diciembre, 2016, pp. 393-403
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84849792013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

“Mind the trap”: o menino, a escola e a folha de alface*

“Mind the trap”: the child, the school and the lettuce leaf

“Mindthetrap”: el niño, la escuela y la hoja de la lechuga

FERNANDO SEFFNER**
LUCIANO FERREIRA DA SILVA***

RESUMO

Este artigo é parte de investigação que acompanha trajetórias de meninos em escolas, analisando as implicações entre disposições curriculares e produção de masculinidades, com repercussões no desempenho escolar. Dentre as estratégias metodológicas que este projeto de pesquisa lança mão, aqui se privilegiam episódios registrados em diário de campo, fruto da observação direta das interações de um aluno regular do nono ano do ensino fundamental de escola pública da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Os conceitos de gênero, masculinidade, escola e currículo são centrais na discussão que se pretende estabelecer, toda elaborada a partir das cenas observadas, que podem ser alegoricamente representadas por um boné com uma folha bordada que lhe serve de enfeite. Os embates entre produzir-se homem, ser bom aluno, cumprir as exigências curriculares, viver sua cultura juvenil, ocupar-se com a preparação para o futuro, atender aos planos familiares, ser compreendido pelos professores, constituem o terreno pelo qual a trajetória do aluno se desenrola.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Gênero. Masculinidades. Desempenho escolar.

ABSTRACT

This article is part of an investigation which accompanies boys and girls trajectories at schools, analyzing the implications between curricular dispositions and masculinities productions, with repercussions on school performance. Among vary methodological strategies considered by this research project, episodes registered in field diary are privileged. It is the product of direct observation of the interactions of a regular student in the ninth grade of Elementary School of a public school located in a town in the Metropolitan Region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. The concepts of gender, masculinity, school and curriculum are central for this discussion, which intends to be established, being done from observed scenes, allegorically represented by a cap with a cannabis leaf as its ornament. The confrontations between constructing as a man, being a good student, fulfill the curricular demands, living his juvenile culture, occupying himself with his preparation for the future, honoring his familiar plans, being understood – or not – by the teachers, composes the field through which the trajectory of the student, here called Diego, unfurls.

Keywords: School. Curriculum. Gender. Masculinities. School performance.

RESUMEN

Este artículo es parte de una investigación que acompaña trayectorias de muchachos en escuelas publicas, haciendo el análisis de las implicaciones de las disposiciones curriculares y la producción de la masculinidad que afectan el rendimiento escolar. Entre las muchas estrategias metodológicas que este proyecto de investigación hace uso, aquí se presentan episodios registrados en un diario de campo, el resultado de la observación directa de las interacciones de un estudiante regular de la nona etapa en la escuela primaria en un municipio cerca de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. El concepto de género, la masculinidad, y el currículo de la escuela son fundamentales para la discusión que se establece, alegóricamente representada por una gorra con una hoja de bordado que sirve como guarnición. Los enfrentamientos entre la producción como hombre, como un buen estudiante, para cumplir con los requisitos del plan de estudios, vivir su cultura juvenil, la preocupación o no con la preparación para el futuro, para que se cumplan los planes de la familia y para hacer se entender por los profesores constituyen el terreno en que la trayectoria del alumno, aquí llamado Diego, se desarrolla.

Palabras clave: Escuela. Currículum. Género. Masculinidades. Performance en la escuela.

* A expressão “mindthetrap” significa “cuidado com a armadilha” e faz parceria neste texto com a expressão “mindthe gap”, cuidado com o vão, as duas associadas aos relatórios anuais Global Gender Gap Report (WORLD ECONOMIC FORUM, 2014).

**Doutor em Educação, Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: <fernando.seffner@ufrgs.br>.

***Mestre em Educação, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: <lucianofof@ufrgs.br>.



O ALUNO VAI À ESCOLA PARA FAZER O QUE MESMO?

Quando Diego chega à escola, usando seu boné com a folha de maconha bordada na frente, isso não causa maior estranhamento. Afinal, ele não é o único. Outros meninos e poucas meninas cultuam a folha de maconha como registro simbólico; trazem-na desenhada em cadernos, estampada em roupas, em chaveiros, no material escolar, rabiscam-na no quadro negro ou nas paredes do banheiro, grafitam a calçada com ela. Para esses meninos e meninas, os professores é que podem ser-lhes estranhos, estarem “por fora”, como dizem. Nas palavras de Green e Bigun (1995, p. 211-212):

Pois os estudantes podem ver os educadores como alienígenas, mas estes últimos podem perfeitamente, da mesma forma, ver os estudantes como sendo os alienígenas em questão aqui: a nova estirpe de demônios, ou talvez, simplesmente ‘eles’.

Para além de um local de aprendizagem, a escola se mostra como um território de construção de identidades, onde os alunos, mais do que “absorver” a cultura dos adultos, ou das gerações anteriores, buscam viver a sua própria cultura, inserir-se em alguma das vertentes das culturas juvenis, saber das novidades, experimentar relações sociais com seus pares. Conforme os mesmos autores: “Quem são os alienígenas na sala de aula? São os estudantes ou os professores? Não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como alienígenas, vistos a partir do outro lado?” (GREEN; BIGUN, 1995, p. 211-212). Na contemporaneidade, em que ser jovem não é mais uma etapa da vida, mas um ideal a perseguir ao longo de uma vida inteira, é bastante provável que sejam os adultos, professores e professoras, vistos cada vez mais como alienígenas num mundo marcado pelo projeto da eterna juventude. Conforme Moreira (2012, p. 451), “a cultura contemporânea expressa um horror à velhice, na medida em que celebra o corpo jovem”.

Usar um boné que faz apologia às drogas, em especial à maconha, tornou-se algo corriqueiro no ambiente escolar da rede pública brasileira. Na maioria das escolas, o uniforme não é obrigatório. Sendo assim, muitos alunos acabam por mostrar em suas roupas as marcas do pertencimento a alguma vertente das culturas juvenis, por vezes habitadas pelos conteúdos de subversão. Subverter a norma pode ser uma forma de que dispõem para se fazer presentes, para se afirmar como homens, no caso dos meninos, pois a malandragem e o “andar fora da ordem” são algumas das marcas sociais de construção da masculinidade. A escola, assim, mostra-se como um

local de produção de identidades culturais e sociais, marcadas por um triplo cruzamento: 1) interpelações e demandas trazidas do ambiente familiar sobre como cada um deve ser e produzir-se em termos de gênero (para o caso da presente pesquisa, as expectativas familiares, em termos das representações de masculinidade, que podem estar vinculadas ao pertencimento religioso da família, a tradições culturais familiares, à influência mais forte do pai, da mãe ou de tios ou irmãos mais velhos); 2) inserção dos meninos nas diferentes culturas juvenis, ou seja, sua adesão a estilos de produzir-se que revelam apego a diferentes gostos musicais, modos de se vestir, engajamento na prática de esportes ou lutas, ídolos de sua preferência, relação com as tecnologias de comunicação e informação, círculos de amizade e grupos de companhia, sua disposição para viver a cultura juvenil que lhe agrada em maior ou menor intensidade, etc. ; 3) expectativas introduzidas ao longo do percurso escolar em relação à preparação para o futuro, tarefa fundamental da escola, que recebe crianças e busca formar adultos para a vida em sociedade, fornecendo-lhes tanto uma alfabetização científica quanto uma formação para exercerem a cidadania, o que envolve a negociação de questões morais e éticas.

É esse o terreno em que se situa nosso personagem, Diego, e no qual busca-se explorar as relações que se produzem a partir dele, com os colegas e com os docentes, bem como saber o que dele se fala e o que ele fala.

Produção de identidades é algo que não se realiza em um campo de absoluta liberdade de expressão. Pelo contrário, ainda é a escola um local de disciplinamento dos corpos, território altamente preocupado com a norma, com a regra, com os processos de normalização que, no ver da instituição, asseguram o sucesso do sujeito na vida adulta. Em uma palavra, a escola opera fortemente no sentido da adaptação do sujeito ao sistema vigente em todos os aspectos: de gênero, de sexualidade, de padrão cultural, de linguagem adequada, de códigos morais e éticos, etc. Se, por um lado, a escola é habitada por essa normatividade persistente, é impossível deixar de observar que é também um ambiente atravessado por microtransformações o tempo todo, que atingem não apenas alunos, mas também professores. Essas manifestações são caracterizadas por marcas de resistência que, em geral, são lidas como indisciplina, bagunça, irresponsabilidade, desobediência, falta de compromisso com os estudos, atitude infantil, comportamento típico da adolescência, falta de empenho nos estudos, hábitos familiares que devem ser modificados, ausência de preocupação com o futuro, etc. No limite, encontra-se quem chame as formas de resistência dos alunos simplesmente de burrice, alienação, quando não são lidas como marcas de raça, de pobreza, de pertencimento a classes sociais inferiores,

que a escola não consegue modificar, por mais que se esforce. Mas nada disso impede que a resistência dos alunos conquiste muitos professores e professoras, que veem ali criatividade, demonstração de inteligência e sensibilidade, ímpeto de mudar o mundo.

A expectativa que a sociedade deposita na escola é de local que, utopicamente ou não, forma um cidadão, alguém capaz de exercer determinados papéis sociais no futuro – homens e mulheres capazes de trabalhar, construir seus futuros, constituir famílias, respeitar as leis e as normas. Assim, espera-se dos alunos que se adaptem a um sistema, a um modelo, para que sejam capazes, no futuro, de continuar a se adaptar a diferentes modelos, conforme a aptidão de cada um. Segundo um discurso forte dos tempos de liberalismo que se vive, para que se adaptem às exigências do mercado, seja este o mercado de trabalho, o mercado da beleza, o mercado do consumo, o mercado dos corpos desejados, o mercado dos padrões culturais tidos como refinados, etc. Segundo Foucault,

Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola; exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados, todos juntos, 'à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina'. Para que, todos, se pareçam (1987, p. 152).

Se o olhar que a escola pousa sobre os jovens está marcado por sua transformação em alunos e pela preocupação com "o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola", isso não impede que, entre os jovens, sejam gerados movimentos de resistência. Dessa forma, muitos alunos resistem a essa penalidade hierarquizante de que fala o autor, na forma de negociações diversas entre seus desejos e as expectativas, tanto da instituição quanto da família.

Diego é um desses alunos. Não apenas por vestir seu boné. Esse aluno constantemente chega atrasado à escola, não permanece na sala de aula, raramente copia os conteúdos (até porque muitas vezes não traz consigo material para isso), procura colar nas provas para ter aprovação sem esforço anterior, não se preocupa com a entrega de trabalhos que foram solicitados. Ainda assim, ou por isso mesmo, é admirado por seus colegas, é popular entre os meninos e desejado por muitas meninas. Ou seja, resistir à normatividade pode assegurar aceitação e autoestima, pelo menos enquanto ele atravessar sua trajetória escolar. Diego traz, em seu corpo, através das roupas que veste e das atitudes que toma, marcas de um pertencimento que conflita com a disciplina que

a escola valoriza. Ao fazê-lo, esse aluno entra também num jogo, segue diferentes diretivas, reforça atitudes que serão seguidas por outros alunos. Se, por um lado, ao não exigir uniforme, a escola anuncia certa liberdade de ser; por outro, dispor ou não das roupas e acessórios que são valorizados pelas culturas juvenis pode trazer integração ou segregação. Os alunos entram naquilo que Foucault chama de maquinaria do poder:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e recompõe. Uma anatomia política, que é também igualmente uma 'mecânica do poder', está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (1987, p. 119).

Os alunos podem não ser submissos à normatividade da escola, mas isso não significa que sejam absolutamente livres para fazer o que desejam. Negociam constantemente com outras agências que lhes informam acerca dos modos adequados de serem jovens: programas televisivos, filmes, propagandas, ritmos musicais, estilos dos ídolos culturais, discursos religiosos, gostos e modos de ser de jogadores, exigências familiares, prescrições da saúde, etc. O boné de Diego serve aqui para materializar essa resistência à normatividade escolar, bem como sua adesão a outras agências.

No caso de Diego, cruzam-se duas compreensões acerca de seu futuro, reveladas por falas de professores e colegas. Numa delas, conta-se com gosto a narrativa a respeito de uma professora que insiste em dizer que Diego é um aluno que não sabe o que quer de seu futuro, aluno distraído e pouco ligado nas coisas, e o melhor sinal disso é "usar um boné com uma folha desenhada, uma coisa sem propósito e sem noção". Em outra direção, circula a informação de que, no caso de Diego, a folha de maconha estampada no boné vai além de uma manifestação juvenil, está ligada a um pertencimento familiar com o tráfico de drogas. Diego seria filho de traficante. O pai fora morto em sua frente. O local onde mora é um ponto conhecido de tráfico. O que se diz, ainda, é que Diego está sendo preparado para herdar o trono deixado pelo pai. As duas versões não se referem apenas ao aluno Diego, falam também de diferentes modos de construir a masculinidade de Diego e sua conexão com o futuro.

Diego está na escola para que então? Em que a escola pode lhe ajudar? No caso de Diego, subverter as regras da escola é necessariamente bom? Sobre essa escola, afirma Veiga-Neto (2003, p. 108): "Bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover

a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando – novas formas de vida”. E essas novas formas de vida se evidenciam pelos corredores, nas salas de aula, no pátio, durante o recreio. Os alunos levam para a escola elementos de seu pertencimento a alguma das vertentes das culturas juvenis. Na escola, assiste-se a um regime de trocas simbólicas, incorporação e negação de traços culturais dos colegas. Há uma constante interação, dentro de uma relação de poder, na qual quem consegue mais prestígio impõe mais a sua cultura ou, pelo menos, faz com que esta seja respeitada. Ninguém desafia Diego, por exemplo. Ele desfila livremente com seu boné, transmitindo uma mensagem. Certo está que ninguém é obrigado a segui-lo, nem tampouco passar a fazer o mesmo que ele. Mesmo assim, ninguém, entre os alunos, desafia-o, confronta-o. Diego, de certa forma, impõe-se e, ao fazê-lo, estabelece uma forma de ser – uma forma de ser aluno e uma forma de ser menino.

Nessa imposição, combinam-se elementos de adesão consensual a um modo de ser que é visto como desejado e hegemônico, e que propicia ganhos evidentes. Mas onde fica o papel da escola, que é o de mostrar novos mundos, novas possibilidades, alargar o campo de visão do mundo por conta do fato de ser um espaço público, e não um território familiar?

E A ESCOLA E O PROFESSOR EXISTEM PARA QUE MESMO?

Assim, a escola passa a ser um local que ensina saberes, mas que também reconhece saberes e validou não modos de ser. Saberes esses que vão muito além das matérias ensinadas, do que consta nos livros ou é solicitado em avaliações. São saberes e modos de ser que os alunos trazem para a escola e que não podem ser desconsiderados. Segundo Xavier,

A escola é desafiada a reconhecer os saberes que se situam além de seus currículos e com eles desenvolver vias de mão dupla, ou seja, vias capazes de promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares como da vida social. O desafio dessa relação está na capacidade de escuta e de trocas que consigam ser estabelecidas (2010, p. 97).

O regime escolar encontra dificuldades para lidar com os modos de ser de Diego. A escola admite o boné, mas não pode falar sobre a descriminalização das drogas, pois sobre ela pesam expectativas da sociedade difíceis de negociar em tema tão polêmico. O boné está lá, mas a escola só pode falar contra as drogas, o que gera certo paradoxo, ainda mais sobre um tema que tem estado no

centro de acirrado debate, e em um momento no qual muitos países adotam posturas de descriminalização do consumo¹. Tal situação não se resolve apenas dizendo que a escola deve apoiar o uso de drogas, obviamente, mas mostra as contradições entre culturas juvenis e ensino escolar, que não podem ser desconhecidas. Também há que se considerar que, na mesma turma de Diego, estudam alunos que são contrários ao uso de drogas, por razões religiosas, morais e de pertencimento a certo discurso da “geração saúde”, com envolvimento em esportes e vida saudável. Voltamos à afirmação feita anteriormente, de que os alunos estão na escola, também, ou até principalmente, para viver a etapa juvenil de suas vidas, e para conhecer e negociar com as vertentes das culturas juvenis. Segundo Xavier:

Um número significativo de jovens está na escola não para aprender: ‘eles não estão ‘nem aí’ para o saber’, mas para viver a cultura deles. Dentro da escola, organizam, estruturam, inventam uma cultura e vivem essa cultura, que não é a cultura escolar. A cultura escolar é o preço que pagam para viver juntos essa realidade, essa sociabilidade, que é própria da juventude. Os jovens, especialmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de convivência, pelo menos na realidade brasileira (2010, p. 98).

Se a escola ficar apenas na posição de quem tem algo a ensinar, mesmo que esse algo não interesse à maioria dos alunos, estará, como diz a autora, impondo aos alunos um preço a ser pago que pode resultar em desinteresse nos conteúdos que ela ensina, e na falência da possibilidade de influenciar na formação dos jovens. Melhor pensar a escola e o professor em dupla chave². A escola é o lugar para o aprendizado do conhecimento científico, através da organização em disciplinas e com desejável utilização de estratégias de diálogo entre as disciplinas, e este aprendizado é apoiado em livros didáticos e em outros materiais, e em sintonia com o desenvolvimento das ciências. Mas a escola é também local para vivência das culturas juvenis no espaço público. É na escola que se aprende a negociar e a conviver com as diferenças daqueles que manifestam outros pertencimentos. Essa é uma marca de grande importância do espaço público, a construção de estratégias de convívio entre diferentes. A escola é, em geral, o primeiro espaço público de frequência

¹ Projeto de lei que legaliza o consumo da droga no Uruguai (DAR, 2013). Notícia da legalização da maconha em Estados americanos na mídia brasileira (G1, 2015).

² Essa questão está mais bem desenvolvida em Seffner, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *EducaçãoUnisinos* (Online), v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284>>.

regular dos jovens. É na escola que um aluno católico vai sentar ao lado de um aluno que professa a religião afro, e vai aprender a respeitar e a conviver com isso. É na escola que meninos e meninas vão realizar as mesmas atividades em conjunto, e aprender a se respeitar nas suas diferenças de gênero. É na escola que negros e brancos vão construir um convívio em que a cor da pele não seja vista como marcador de acesso ou negação de acesso a determinados benefícios. Para o tema que aqui se ocupa, é na escola que os meninos vão perceber que há muitas possibilidades de viver as masculinidades, inclusive com diversidade de orientação sexual, pois há garotos que gostam de outros garotos e há garotos que gostam de garotas.

Daí derivam também duas grandes funções da docência. Professor é aquele que ensina uma disciplina e é portador de um conhecimento específico, bem como de um conjunto de estratégias que possibilitam o ensinamento daquele conhecimento específico. Os professores se legitimam perante a sociedade pelo conhecimento, e parte importante do reconhecimento de sua autoridade com os alunos deriva também daí. Mas professor também é um adulto de referência, expressão que se tem utilizado para realçar a importante função de sujeitos que discutem temas de natureza ética e moral com seus alunos, seguindo as diretrizes traçadas para a educação nacional e levando em conta a natureza do espaço público, de acordo ainda com as demandas das culturas juvenis.

Necessariamente, a docência se envolve com a política, e é bom que isso seja feito de modo claro e seguindo as diretrizes educacionais, pois não há como formar os jovens para o exercício da vida em sociedade sem o debate de questões necessariamente polêmicas e políticas. Dentre essas questões, aquelas relacionadas a gênero têm estado cada vez mais na ordem do dia. Em geral, as disputas pelo ingresso dos temas de gênero na escola problematizam conteúdos ligados às lutas feministas e à posição social da mulher na sociedade. Mas na rubrica do gênero também estão alinhados muitos conteúdos e discussões acerca dos diferentes modos de ser homem, de viver a virilidade, de pensar em regimes de equidade de gênero entre homens e mulheres.

Dessa forma, a escola é também um local de convívio. É nesse reduto, principalmente, que os jovens vivem suas culturas e buscam identificação com outros que também as vivem. O ponto de equilíbrio entre local de estudo e local de convívio, local de viver as culturas juvenis e local de se preparar para a vida futura, pode ser muito difícil de encontrar. Porém, torna-se condição para que a escola possa cumprir seu papel de ajudar as gerações atuais a construir seu próprio conhecimento à luz de todo o conhecimento que as gerações anteriores construíram. Nem sempre os alunos querem isso. Afinal, ser aluno

não é algo "natural". Não se nasce aluno, torna-se aluno e, mesmo essa transformação, está na conexão com a relação entre professor e escola, ou seja, é temporária e datada no tempo e no espaço:

É preciso dar aula para quem não sabe ser aluno e aluna – e não está muito disposto a aprender –, conforme comentam autores como Dubet (1997) e Milstein (1999). A categoria aluno é uma categoria cultural e não natural, que a escola moderna sempre soube e sempre se empenhou em produzir (XAVIER, 2010, p. 100).

Esse tornar-se aluno se dá de maneira diferente para meninos e meninas; é fortemente influenciado pelo marcador gênero. A escola tem se configurado em um território crescentemente feminino: são professoras, diretoras, serventes, cozinheiras, e mais alunas do que alunos progredindo nos estudos. O ambiente escolar tem propiciado ganhos evidentes para as mulheres, em geral, embora os impactos ainda se mostrem frágeis nos ganhos do mercado de trabalho³. Os meninos são mais avessos às normas escolares, inclusive por perceberem nelas traços femininos evidentes (sentar-se direito, não falar alto, respeitar a professora, comportar-se, manter os cadernos caprichados, trazer o material organizado – tudo isso é lido como ameaça à produção de masculinidades). Conforme Seffner e Silva (2014, p. 48), "o esforço em seguir critérios que asseguram aos meninos seu ingresso no mundo dos homens entra em conflito com os modos pelos quais a instituição escolar define o que é ser bom aluno". Diego, por exemplo, chega atrasado quase todos os dias. Na sala de aula, senta-se no fundo. Frequentemente está quase deitado em sua cadeira, com a cabeça no colo de alguma menina. Mas não dispersa a classe, não afronta professores e professoras, não promove tumulto. No marcador gênero, tem atributos valorizados: é alto, loiro, branco, magro, evidentemente heterossexual. Exerce influência sobre o grupo e é muito desejado pelas meninas. Muito do seu desinteresse é lido pelos professores como "isso é coisa de guris mesmo, eles são assim, no fundo ele é boa pessoa".

Diego não parece estar na escola para aprimorar seu futuro profissional, entendido aqui como escolher uma profissão, aprender conteúdos, saber desempenhar-se nela, dentro dos marcos legais. Diego frequenta a escola um pouco como quem está a passeio. Ele "passa" pela escola, até porque não tem alternativa nessa fase da vida, está na idade de frequência escolar obrigatória, e todos os seus amigos fazem isso. Ao ser perguntado sobre "o que tu queres da escola?", a resposta veio em forma de outra pergunta: "Como assim?". Ele não sabe o que quer

³ Conforme dados do IBGE (2003).

da escola, e a escola parece não saber direito o que fazer com ele. É como se dissesse: “Estou aqui, na escola. Não é isso que tenho que fazer?”. Sua presença não desperta preocupação, e a escola não tem uma proposta exata a lhe apresentar, o que deriva de uma dupla constatação: ou ele é tomado como um aluno indeciso e um tanto preguiçoso; ou é tomado como alguém que já tem caminho traçado na vida, por conta do envolvimento com o tráfico de drogas. A escola tem em mente uma pessoa que considera ideal e é para essa pessoa que ministra suas aulas. Muito provavelmente, Diego não é o tipo de pessoa que a escola quer formar. Espera-se que ele, o aluno, encaixe-se nesse esquema da escola. O que a escola espera de Diego?

‘O que eles ou elas devem ser?’ Ou melhor, ‘o que eles ou elas devem se tornar?’. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta ‘o quê?’, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir das descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (SILVA, 2007, p. 15 – grifos do autor).

Talvez Diego não se torne o homem que a escola sonha para ele. Talvez ele já tenha, nessa idade, uma masculinidade que exceda sobremaneira as possibilidades que a escola consegue lidar. Provavelmente não se tornará a pessoa que a escola deseja que se torne, então, de certa forma, a escola já abdicou de investir nele. O tipo de conhecimento considerado importante pela escola não é o mesmo tipo de conhecimento considerado importante para esse aluno.

Segundo Silva (2007, p. 22), “em termos sociais, quais devem ser as finalidades da educação: ajustar as crianças e os jovens à sociedade tal como ela existe ou prepará-los para transformá-la; a preparação para a economia ou a preparação para a democracia?”. Assim, busca-se ajustar os jovens à sociedade tal como esta existe. Mas, no caso de Diego, isso parece ir além do que a escola pode, embora se esteja falando de um menino muito jovem, que cursa o nono ano do ensino fundamental. Mas há pouco conflito na relação, pois Diego é “da paz”, como dizem eles mesmos. Do jeito dele, impondo-se como tal, resiste a esse controle que é a marca da maquinaria escolar. Pode ser que Diego seja expelido da escola antes de concluí-la; isso acontece com muitos alunos, especialmente na rede pública e especialmente entre os meninos. Diego parece já estar colocado, desde agora, em posição de certo confronto com o sistema de regras da sociedade, pela vinculação – real ou suposta – com as drogas. E o currículo escolar tem muito a ver com o jogo de poderes políticos entre grupos sociais:

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é *considerado* verdadeiro (SILVA, 2007, p. 46 – grifos do autor).

Nesse jogo de interesses políticos e estratégias de enquadramento às normas, Diego parece já ter um local definido. Ele claramente resiste às normas escolares, embora o faça de um modo que se poderia chamar de “amigável”, mas resiste, como diz Arroyo (2000, p. 65): “[...] as normas nivelam tudo, coisificam as pessoas e desfiguram identidades e diversidades humanas e pedagógicas”. Estabelecer um solo conceitualmente consistente para discutir como a escola pode produzir diferença na vida de Diego é tarefa altamente complexa, dada a diversidade de correntes teóricas que problematizam o tema. A sociedade em que Diego vive é muito desigual, sob qualquer marcador social que se considere: renda, classe, geração, gênero, orientação sexual, cor da pele, região de nascimento e moradia, pertencimento religioso, estrutura familiar, deficiência. Não apenas existem grandes diferenças em qualquer desses marcadores, como há situações de flagrante desigualdade entre pessoas, a depender do marcador selecionado. Nesse terreno de alta desigualdade, é recorrente escutar que uma das tarefas da escola é reduzir ou até mesmo eliminar as desigualdades que existem entre as pessoas, o que se expressa em variações das frases “o poder da educação”, “saber é poder”, “a educação é o bem mais precioso que podemos deixar de herança a alguém”, “podem me roubar tudo, menos o que eu aprendi”, e assim por diante. Uma boa educação, dessa forma, deixaria todos em igualdade de condições na concorrência pelas oportunidades da vida. Mesmo tendo recebido alunos desiguais entre si para educar, a escola, ao final de um período, deveria produzir todos com as mesmas capacidades, instaurando uma situação ideal de harmonia e igualdade para o desenho dos projetos de vida individuais.

Certamente não é o que se verifica, por muitos motivos, um deles já referido acima: a escola não tem força para atuar sozinha na redução das desigualdades, e sua tarefa só poderia obter algum sucesso se estivesse em sintonia com a ação simultânea de muitas outras agências. Mesmo assim, vale a pergunta: que diferença pode fazer a escola para a vida de Diego, e como isso pode ser obtido?

A escola pública de inspiração republicana é animada pelo princípio de “promoção da igualdade pela distribuição universal do saber” (RANCIÈRE, 2002, p. 12). É numa escola pública dessas que Diego estuda. É uma escola que pensa o futuro de seus alunos a partir do objetivo da igualdade, ou seja, quer produzir a todos

como iguais ao final de um longo processo pedagógico, e faz isso distribuindo igualmente o saber entre eles, explicando a todos e a cada um cada fração desse saber universal, que se convencionou chamar de "herança da civilização". Ocorre que Diego é portador de saberes e de projetos de futuro que são muito diferentes da maioria de seus colegas, e o referido boné com a folha estampada é aqui o marcador simbólico que se elegeu para significar essa situação. É bastante difícil para a escola examinar a situação específica de Diego e estabelecer um projeto educativo para ele, que necessariamente deverá acontecer em sintonia com o projeto mais geral, pois é de uma educação pública que se trata, de uma educação para todos, com dimensão coletiva. Não se trata de fornecer a Diego aulas particulares, mas, sim, de abordar, de forma pública na sala de aula, temas que possam interessar a Diego e aos demais. Como fazer isso quando o uso de drogas e o seu comércio são considerados crime no país e ao mesmo tempo são a profissão de muita gente? Uma alternativa é interessar Diego por outros temas, outros projetos de vida, outros desenhos de futuro. Também aí o caminho é árduo, pois Diego goza de admiração da maioria dos colegas, o que indica um retorno positivo que ele obtém continuamente a mostrar que o caminho que escolheu tem futuro e reconhecimento. É aqui que se instala a metáfora da armadilha, do "trap", em que se está insistindo.

Vale lembrar que o que está em ação não é apenas um projeto de futuro como trabalhador, no caso de Diego, mas também um projeto de futuro, com evidentes repercussões no presente, que produz masculinidade e virilidade. Ou seja, Diego é homem, e esse é um fato importante a ser lembrado para pensar o que a escola pode fazer por ele.

DIEGOÉ DO GÊNERO MASCULINO

Conforme extensamente já demonstrado pelos estudos que articulam gênero e trajetória escolar (CARVALHO, 2000; SEFFNER; SILVA, 2014), meninos e meninas reagem de formas diferentes à normatização curricular. Nessa diferença dos modos de resistir e negociar com as normas escolares, e nos modos de desenhar seus percursos, não há propriamente um problema. A diferença apenas atesta que o gênero é um marcador importante nas trajetórias escolares e alerta a escola para o fato de que, mais do que alunos, existem alunos e alunas, moças e rapazes, diferentes construções de masculinidade e feminilidade, diversos modos de articular pertencimento de gênero e orientação sexual. O que deve ser levado em conta quando se pensa no currículo e nas aprendizagens. Problema esse salientado quando as diferenças se constituem em desigualdades. Ainda hoje, e o Brasil se encaixa muito bem nisso, os homens têm melhores

oportunidades no mercado de trabalho (CARVALHO, 2000; SEFFNER; SILVA, 2014; SILVA, 2012)⁴. As mulheres cursam mais anos na escola e apresentam melhor desempenho, além de já constituírem excelente percentual no ensino superior, conforme dados do Inep⁵. Por outro lado, há mais homens comandando as empresas, há mais homens no cenário político, há maiores salários para eles, mesmo que em cargos de igual desempenho, e mesmo no serviço público, conforme dados do IBGE⁶.

É muito provável que os meninos não tenham um conhecimento totalmente estruturado dessa realidade enquanto estão na escola. Mas certamente já percebem que as melhores oportunidades estão reservadas a eles, e tal realidade lhes é apresentada pelo noticiário, pelas propagandas, pelas informações acerca da vida política, mostrando o enorme predomínio dos homens na cena pública, nas conversas em casa entre pai e mãe sobre distribuição de tarefas e ganhos financeiros. Eles sabem que a maioria das operadoras de caixa de um supermercado, por exemplo, são meninas. Sabem, também, que a maioria dos fiscais de caixa são homens. Essa percepção adentra a escola e participa ativamente nos modos de se produzir homem e de se produzir aluno. Isso é perceptível também porque, na mesma escola de Diego, há meninos e meninas que trabalham em supermercados, em regime de meio turno.

Pode ser perfeitamente razoável que passe pela cabeça de um menino de que não vale a pena tanto esforço na escola, se, num futuro não muito distante, as meninas acabam por ser subalternas a eles. Diego parece se encaixar muito bem nesse paradigma. O homem moderno, e talvez desde sempre, tem sido educado para exercer uma força, força que Michelet chama de eficaz e produtiva:

Abreviemos o que é comum entre menino e menina. Insistamos na diferença. Ela é profunda. Ei-la: A educação do menino, na ideia moderna, é organizar uma força, força eficaz e produtiva, criar um criador. O homem moderno não é outra coisa. A educação da menina consiste em fazer uma harmonia, em harmonizar uma religião. A mulher é uma religião. Seu destino é tal que, quanto mais no alto ela ficar como poesia religiosa, mais eficaz será na vida comum e prática (MICHELET, 1995, p. 83).

Assim, o menino ainda é educado para ser essa força de que fala Michelet. Diego não está sendo educado para que seja esse templo religioso que o autor metaforiza relacionando-o com a menina, de quem se espera um maior

⁴ Conforme dados do *Global Gender Gap Report* (WORLD ECONOMIC FORUM, 2014) e do IBGE (2003).

⁵ Inep (2009).

⁶ IBGE (2003).

recato, modos finos, comportamento exemplar. A força de Diego e de diversos outros meninos está justamente na forma como se apresentam na escola e na vida social – supostamente mais soltos, mais livres, mais avessos ao que é da sala de aula e aos modos de nela se comportar. Mesmo não desconsiderando as especificidades, e fixando-se no que é geral, o que se observa são meninos subvertendo as regras escolares mais do que meninas. Geralmente, o que se percebe são meninas se construindo como as alunas que a escola idealiza, realizando as tarefas que de uma boa aluna se espera. Quando uma menina não age assim, diz-se que ela parece um menino. Ou seja, subverter as normas escolares é algo mais esperado dos meninos. Por conta disso, quando um menino não atende às normas escolares, por vezes isso é visto como algo “natural”, o que nestapesquisa apareceu nas afirmações frequentes de professoras, ao estilo “mas isso é coisa de guri, eles não fazem mesmo”. Ao contrário, quando uma menina se rebela, o espanto é maior, pois ela “atravessou” uma fronteira de gênero que é claramente demarcada.

O jeito de ser de nosso personagem, Diego, diz muito sobre o jeito de ser de um menino. Por isso, iniciou-se este artigo se dizendo que sua forma de vestir, seu boné com a folha de maconha, não causa tanto estranhamento. Talvez se fosse uma menina a andar assim, esse estranhamento aconteceria. Há representações de homem e de mulher, e essas representações deixam claras as expectativas de gênero que a sociedade tem de cada um, e que a escola, de modo diligente, trata de aplicar:

As representações de homem e mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar (ou não olhar), na contenção do próprio corpo... Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros (FELIPE, 2000, p. 120).

Conforme já se afirmou acima, Diego expressa vários atributos masculinos valorizados: branco, loiro, jovem, heterossexual, magro, e com esse vago apelo de proximidade com o mundo das drogas, que, no seu caso, é processado mais como comentários gerais sobre o tema, que lhe rendem uma aura de masculinidade adicional. Por outro lado, como se tem insistido, ele não é turbulento na escola, não participa de brigas, não desrespeita os professores, não se envolve no que convencionamos chamar de “bagunça”. Claramente suas expressões de masculinidade são apreciadas, inclusive pelos professores, embora ele seja tido como um aluno relapso. Esses dois processos estão em construção: seu projeto de ser homem e seu projeto de aluno, com as inevitáveis fricções entre eles. Há um discurso social que critica o envolvimento com as drogas e, por conta disso, condena o provável

futuro de Diego. Por outro lado, há um discurso social que valoriza certo envolvimento com as drogas, e com a contravenção de modo geral, e ele é muito do gênero masculino. Diego está na escola navegando entre esses discursos.

Os meninos estão na escola para ser bons alunos, ninguém discorda disso. Mas o ser bom aluno tem conexões tanto com projetos de masculinidade como com projetos de futuro. Há um jogo muito sutil de tensão entre ser aluno e ser menino. Pois, se, por um lado, espera-se de todos, meninos e meninas, que sejam bons alunos e, por extensão, bons cidadãos no futuro; por outro lado, rechaça-se a ideia de um menino que, ao se constituir como um bom aluno, possa vir a transitar em terreno considerado como feminino. E obedecer às regras pode parecer muito feminino, ainda mais no território escolar. O gosto pelo aprendizado de conteúdos de educação artística por um menino pode causar desconforto em seu pai, situação que já permitiu que se assistisse a uma troca de escola, argumentada pelo pai nos termos de que seu filho necessitava de uma escola onde aprendesse a jogar mais futebol e a pintar menos borboletas (cfe. SEFFNER, 2011, p. 566).

Diante do que se comenta na comunidade escolar da vinculação de Diego com o tráfico de drogas, pode-se imaginar que ele poderia ser retirado da escola antes de concluí-la, caso se perceba que esteja mais interessado em cultivar livros e cadernos, textos e poemas, desenhos e histórias, do que persistir em seu comportamento desleixado. Afinal, juntocom o projeto de aluno, há um projeto de homem em andamento e, no caso de Diego, com contornos mais precisos do que talvez para a maioria dos seus colegas. Diego não é exatamente um projeto de homem trabalhador ao gosto da escola que parece estar se gestando. Para o homem, espera-se, portanto, uma educação mais concreta, mais dura, que melhor represente a hegemonia para a qual é educado:

A educação do menino deveria se dar de forma mais ‘concreta’, não havendo espaço para quaisquer outras atividades que pudessem ser consideradas inadequadas para a construção de uma masculinidade hegemônica. Portanto, os devaneios, os sonhos, as fantasias poderiam trazer perigo para a construção desse projeto de homem (FELIPE, 2000, p. 124).

Claro está que não se pode prever o futuro de Diego em sua relação com a escola e com o futuro. Mas observa-se que Diego está inserido em um projeto de futuro, como homem e como trabalhador, em que a escola parece não trazer muita contribuição. Por outro lado, ele frequenta a escola, e manifesta que gosta disso, embora não goste de fazer as tarefas escolares. A promessa de um futuro melhor que a escola apresenta é algo a ser alcançado

em longo prazo, e Diego parece já ter isso resolvido, já sabe aonde vai se inserir para ganhar a vida. Preparar-se para herdar o lugar do pai pode ser, para Diego, mais promissor do que as alternativas que a escola apresenta. E tal fato não pode ser creditado simplesmente a uma falha da escola, pois é a sociedade que apresenta essa alternativa como geradora de ganhos e status. E não se pode imaginar que a escola tenha força suficiente para barrar isso, embora em conjunto com outras agências pudesse fazer diferença na vida de Diego. Esse corpo que Diego transita na escola traz marcas que falam do homem que vai ser, do contexto em que está se inserindo: "[...] os corpos ganham sentido socialmente, sendo que a inscrição dos gêneros, nos corpos, é feita, sempre, no contexto de uma cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura" (LOURO, 2001, p. 11).

Os jovens investem em seus corpos. E o corpo passa a ser uma forma de mostrar-se, de dizer-se, de falar de si. A escola busca certa homogeneização dos corpos, mesmo não exigindo o uso de uniforme, mas tropeça no projeto que cada um tem para seu corpo: "[...] investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de forma a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos" (LOURO, 2001, p. 15). Para Diego, os critérios estéticos, higiênicos e morais impostos pela escola perdem para aqueles impostos pela cultura na qual ele está se inserindo. Conforme as cenas que se anota, é nítido que Diego se sente mais homem ao vestir seu boné. Mesmo que outros meninos usem o adereço da folha de maconha, no caso de Diego este sinal parece representar algo mais forte, situação que ele claramente aprecia. Sente-se mais homem diante das meninas que o admiram quando não o retira, mesmo se solicitado. Sente-se mais homem quando se senta de forma inadequada na sala de aula, desafiando professores, mesmo que não de forma agressiva. Embora ainda menino, já é admirado pelo homem que nele habita, algo de forte conteúdo essencialista: "[...] a massa cultural geralmente assume que há uma masculinidade fixa e verdadeira. Ouvimos falar de 'homem de verdade', 'homem natural' [...]" (CONNELL, 2005, p. 49).

Diego não é visto como um bom aluno, no entanto, certamente, é visto como homem. E sabe que é admirado por isso, pelo homem que demonstra ser. Ele exerce certa influência sobre os demais meninos, que parece provir do homem que ali se encontra em formação. Embora o senso comum atribua à palavra "masculinidade" apenas uma forma de ser homem, o que se sabe, através dos estudos de gênero e de masculinidades, especialmente a partir do trabalho de Connell, é que há mais de uma masculinidade. E a que Diego exerce, muitas vezes, é aquela que a autora classifica como hegemônica:

Tem se tornado cada vez mais claro que diferentes masculinidades são produzidas no mesmo cenário cultural ou institucional. Tais observações, em conjunto com o trabalho psicanalítico sobre caráter discutido acima, e as ideias de liberação gay discutidas abaixo, levaram a uma ideia de masculinidade hegemônica. Reconhecer diversidade em masculinidade não é suficiente. Nós precisamos também reconhecer as relações entre os diferentes tipos de masculinidade; relações de aliança, dominação e subordinação. Essas relações são construídas através de práticas que excluem e incluem, que intimidam, exploram, e assim por diante. Há uma política de gênero intrínseca à masculinidade (CONNELL, 2005, p. 37)⁷.

Muitas são as marcas da masculinidade hegemônica. O esporte, certamente, é uma delas. No Brasil, o futebol é uma marca de masculinidade. Saber jogar futebol, ser "bom de bola", conhecer a malandragem do jogo, saber driblar, "cavar faltas", são marcas que fazem do menino que as têm um homem admirado pela maioria. No Brasil, o futebol está tão atrelado à marca de um tipo de masculinidade que é quase natural que um menino vá se interessar pelo esporte. Mas isso não é natural. É algo construído social e historicamente:

O status exemplar do esporte como um teste de masculinidade, que hoje tomamos como certo, não é de modo algum natural. Foi produzido historicamente, e, neste caso, podemos ver que se produziu deliberadamente como uma estratégia política (CONNELL, 2005, p. 30)⁸.

Diego não se interessa muito por futebol. Nas aulas de educação física, prefere ficar circulando, conversando com os amigos, com as meninas – pois a maioria delas não está jogando. É um "boa-vida" na escola. Circula como se fosse o rei daquele meio. Tem um status que não vem diretamente do esporte. Em um teste de masculinidade, Diego passaria com facilidade pelo que dele se diz em relação à conexão com o tráfico de drogas, por conta das roupas que veste e da apologia que faz à maconha, pelo modo um tanto desafiador, embora não violento, como se porta na escola, atributos todos que o inserem dentro do modelo de masculinidade que se

⁷ Do original em inglês: "It is becoming increasingly clear that different masculinities are produced in the same cultural or institutional setting. Such observations, together with psychoanalytic work on character discussed above, and gay-liberation ideas discussed below, led to the idea of hegemonic masculinity. To recognize diversity in masculinities is not enough. We must also recognize the relations between the different kinds of masculinity; relations of alliance, dominance and subordination. These relationships are constructed through practices that exclude and include, that intimidate, exploit, and so on. There is a gender politics within masculinity" (tradução dos autores).

⁸ Do original em inglês: "The exemplary status of sport as a test of masculinity, which we now take for granted, is in no sense natural. It was produced historically, and in this case we can see it produced deliberately as a political strategy" (tradução dos autores).

toma como hegemônica. Não gostar de esportes, em especial de futebol, ser pacífico ao invés de violento, conciliador ao invés de dominante, ser desinteressado em conquista sexual, podem ser marcas de uma pessoa não masculinizada:

Isso quer dizer que uma pessoa não masculinizada se comportaria diferentemente; sendo pacífica ao invés de violenta, conciliadora ao invés de dominante, quase incapaz de chutar uma bola de futebol, desinteressada em conquista sexual, e assim por diante (CONNELL, 2005, p. 67)⁹.

Mais conciliador do que violento, Diego não se interessa por futebol, embora seja capaz de chutar uma bola. Porém, apresenta outras marcas de masculinidade já diversas vezes mencionadas neste artigo. Interessa-se pelas aulas quando tem vontade, entra na sala de aula no horário que quer, é educado com os professores, popular entre os colegas. Está na escola como que aguardando o momento de sair para assumir sua função na sociedade, essa função que todos especulam a seu respeito: do envolvimento com o tráfico de drogas. Ele desfruta de privilégios na escola, mas que podem ser vistos como armadilhas:

O privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo o homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade (BOURDIEU, 2005, p. 64).

A observação continuada de Diego, combinada com o que já se observou de outros meninos e com a literatura sobre o tema, induz a que se constate que o privilégio que meninos como Diego desfrutam na escola pode esconder uma armadilha futura. E esta não está tomada aqui como algo inexorável e determinado, mas se desenha ao saber que a vida média dos garotos envolvidos com o tráfico de drogas é muito curta. É o garotopercebido como um instrumento do negócio das drogas, perdendo para o comércio de drogas sua condição de ser humano viável, de ser social com projeto longo de futuro. Esvazia-se, assim, a dimensão do projeto de futuro, em nome de estratégias do presente. Para Conte (2008, p. 133), “uma importante consequência do laço social calcado no consumo é que o sujeito, quanto mais objetualizado, mais está esvaziado de valor; quanto mais o poder está nos objetos, menor é o valor da vida. Daí para a banalização da violência é um passo”. A armadilha se constrói junto com o privilégio e junto com certa passividade da escola – e da sociedade

igualmente – para com trajetórias como a de Diego. O que se pode observar, no caso de Diego, é que uma armadilha pode o estar aguardando mais à frente. Talvez ele até já tenha nela caído.

Não se está, aqui, julgando e condenando Diego. O que se quer não é estabelecer um caminho para ele, prever-lhe um futuro. As drogas tiram muitos *diegos* das escolas, muito mais *diegos* do que *marias*, *clarices*, *patricias*. Muito mais meninos do que meninas se vinculam ao comércio das drogas e nele há uma hierarquia masculina. Quase nunca se ouve falar de *uma* traficante. Quase todos os traficantes de que se tem notícia são homens.

Há, dessa forma, uma relação positiva entre o envolvimento com as drogas, em especial seu comércio, e a produção de masculinidades. Na escola, muito mais meninos do que meninas se comportam da mesma forma que Diego. Muitas meninas os admiram. Mas elas raramente aparecem vestidas com roupas que fazem apologia às drogas, por exemplo. O boné, em si, é uma marca de masculinidade. É uma peça do vestuário tipicamente masculina. Muitas escolas já desistiram da guerra contra o boné; outras resistem. O boné de Diego tem algo a mais, aquela folha estampada. Seu boné diz muito de quem ele pode vir a se tornar. É interessante perceber que a sua masculinidade se revela também pelas especulações em torno do uso ou não que ele talvez faça das drogas. Diego não aparenta ser um usuário, e nunca apareceu na escola sob o que se poderia chamar de “efeito das drogas”. Até nesse aspecto, ele parece estar sendo preparado para substituir o pai ou, como se disse anteriormente, herdar-lhe o trabalho. Sabe-se que os traficantes dificilmente são usuários. Outro menino da mesma escola era usuário. Ao contrário de Diego, não exercia influência sobre a maioria, e não era bem visto. Apresentava-se quase sempre sob o efeito de drogas, olhos muito vermelhos, muito pesados, cansados. Tinha efetivamente um aspecto doente. Não causava admiração alguma por parte dos demais e terminou abandonando a escola.

O *status* de Diego não vem das drogas exatamente, mas de uma particular relação com estas, que se articula com a construção de sua masculinidade e com certo projeto de futuro que parece ali se esboçar, e é tido como certo por muitos colegas e professores de que ele será um traficante. E o modo como essa relação é construída entre ele e as drogas, expresso de modo persistente no boné com a folha desenhada, experimenta variações e brincadeiras. No momento, Diego parece se divertir com isso, e tirar todo o proveito da situação, que lhe assegura uma experiência escolar prazerosa. Se há uma armadilha ou não lhe aguardando no futuro é, como se disse, algo impossível de prever, mas é uma possibilidade. Por

⁹ Do original em inglês: “That is to say, an unmasculine person would behave differently; being peaceable rather than violent, conciliatory rather than dominant, hardly able to kick a football, uninterested in sexual conquest, and so forth” (tradução dos autores).

enquanto, vai levando a sua vida de aluno, de menino, de quase homem; vai colhendo os frutos desse *status* passageiro, um tanto a passeio na escola, que parece não lhe fornecer muitos elementos para modificar a trajetória. É um menino despreocupado. Ainda mais uma vez, ao ser perguntado por um professor sobre o desenho que seu boné traz bordado, ele respondeu: "Ah... Isso? É uma folha... Uma folha de alface! Meu pai era agricultor". E deu uma grande risada.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luis Armando (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 137-162.
- CONNELL, Raewyn W. **Masculinities**. Los Angeles: University California Press, 2005.
- CONTE, Marta. Desafios na juventude: drogas, consumismo e violências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 131-146, jul./dez. 2008.
- DAR – Desentorpecendo a Razão. **Leia na íntegra o projeto de lei que legaliza a maconha no Uruguai**. São Paulo, 27 ago. 2013. Disponível em: <<http://coletivodar.org/2013/08/leia-na-integra-o-pl-que-legaliza-producao-distribuicao-e-consumo-de-maconha-no-uruguai/>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- G1.Globo.com. **Oregon se torna quarto estado dos EUA a liberar consumo de maconha**. 02 de jul. de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/07/oregon-se-torna-quarto-estado-dos-eua-liberar-consumo-de-maconha.html>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 206-243.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2002**. Síntese de indicadores sociais confirma as desigualdades da sociedade brasileira. Brasília, 12 de junho de 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>>. Acesso em: 1º out. 2014.
- INEP. **Mulheres estão em maior número na educação superior**. Brasília, 06 mar. 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.
- MICHELET, Jules. **A mulher**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MOREIRA, Jaqueline de Oliveira. Mudanças na percepção sobre o processo de envelhecimento: reflexões preliminares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 451-456, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000400003&lang=pt>. Acesso em: 1º nov. 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: 1º nov. 2015.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos** (on-line), v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284>>.
- SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou mini-skates? Coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. **Métis, História e Cultura**, Caxias do Sul, v. 13, n. 26, p. 31-60, jul./dez. 2014.
- SILVA, Luciano Ferreira da. **Mindthegap: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report 2014**. 2014. Disponível em: <<http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2014>>. Acesso em: 1º out. 2015.
- XAVIER, Maria Luíza M. F. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel; BONIN, Iara Tatiana (org.). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: Ed. Ulbra, 2010. p. 93-104.

Submetido em 16/11/2015
Aprovado em 24/02/2016